

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
CÉLINE RENAUD

RELATION ENTRE LE LEADERSHIP ET LA CITOYENNETÉ  
ORGANISATIONNELLE EN ÉDUCATION

Septembre 2003

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

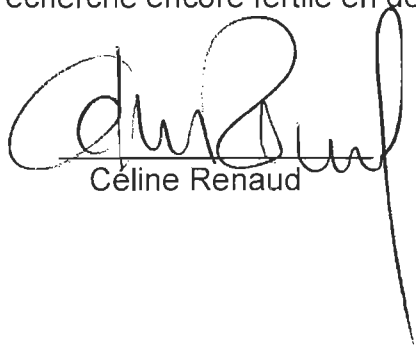
## SOMMAIRE

Le monde de l'éducation est en perpétuelle mutation et mise davantage sur la performance des écoles pour améliorer le système scolaire. Or, le comportement du personnel enseignant n'est pas uniquement lié à la compétence et aux connaissances. En effet, plusieurs études sur les organisations démontrent qu'il y a un lien entre l'effort, la performance et la satisfaction du personnel lorsque la direction déploie du leadership. La présente étude s'inspire de la théorie de la citoyenneté organisationnelle de Organ (1988) et de celle du leadership de Bass (1985) afin d'explorer le lien entre le leadership des directions d'école et les comportements de citoyenneté organisationnelle du personnel enseignant. Cette étude s'intéresse plus précisément aux facteurs qui permettent de prédire la performance extra-pédagogique du personnel enseignant. La recension des écrits expose des études qui explorent le même sujet. L'analyse du cadre théorique ainsi que les résultats des études pertinentes dénotent une relation positive entre le leadership transformatif de la direction et les comportements de citoyenneté organisationnelle du personnel. La présente étude soulève l'hypothèse que le leadership de la direction d'école est positivement lié à la citoyenneté organisationnelle du personnel enseignant. Les variables à l'étude sont le leadership transformatif et la citoyenneté organisationnelle. La variable prédictive est le leadership transformatif de la direction d'école alors que les comportements de citoyenneté organisationnelle des enseignants constituent la variable critère.

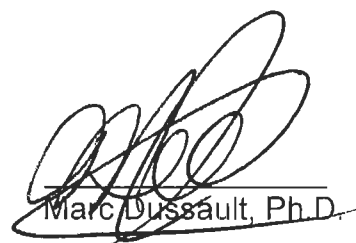
La variable prédictive, le leadership transformationnel, se définit de façon opérationnelle comme les résultats obtenus par les enseignants à l'aide de l'adaptation canadienne du *Multifactor Leadership Questionnaire* (Bass et Avolio 1990) produite par Silins (1992). La variable critère prend la forme de la citoyenneté organisationnelle des enseignants. Cette variable est définie de façon opérationnelle comme les scores obtenus au questionnaire de Podsakoff, Mackenzie, Moorman et Fetter (1990). La population qui intéresse l'étude provient de l'ensemble des enseignants de la région administrative Mauricie-Bois-Francs. Les questionnaires sont envoyés à 1000 enseignants qui pratiquent leur profession dans des écoles publiques francophones des ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire de la région ciblée. Des 1000 questionnaires envoyés, 267 sont utilisables pour des analyses statistiques.

Les résultats de l'étude démontrent que le leadership des directions d'école est lié à certains comportements de citoyenneté organisationnelle du personnel enseignant, d'où l'importance de la sélection des directions d'école et de la mise en place de programmes de formation au leadership destinés à la direction. Également, elle met en lumière l'importance de la sélection du personnel enseignant qui doit être sensible aux comportements d'entraide comme ceux de la citoyenneté organisationnelle.

Enfin, l'analyse du leadership de la direction constitue un domaine de recherche encore fertile en découvertes.



Céline Renaud



Marc Dussault, Ph.D.

## Remerciements

*Merci à mon directeur, Marc Dussault, car sans sa générosité sans limites, ce projet serait dans l'oubli.*

*Merci également à tout le personnel enseignant de la région Mauricie-Bois-Francs qui a répondu au questionnaire de l'étude.*

## Table des matières

Liste des tableaux.....	v
Liste des figures.....	vi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE.....	4
Présentation du Centre d'Intérêt.....	5
Identification du Problème.....	6
Importance de la Recherche.....	11
CHAPITRE II – CADRE DE RÉFÉRENCE ET RECENSION DES ÉCRITS.....	14
Cadre de référence.....	15
Recension des écrits.....	26
Hypothèse de recherche.....	27
CHAPITRE III – MÉTHODE.....	29
Type de Recherche.....	30
Les sujets.....	31
Les instruments de Mesure.....	33
Le déroulement de l'expérience.....	35
Traitement et Analyse.....	35
CHAPITRE IV – LES RÉSULTATS.....	36
Description des Résultats.....	37
Analyse des Résultats.....	40
Discussion des Résultats.....	44
CONCLUSION.....	46
RÉFÉRENCES.....	52
APPENDICE A - DESCRIPTION DU PROJET.....	59
APPENDICE B – CAHIER – QUESTIONNAIRES.....	61

Liste des tableaux

## Tableau

1	Moyennes et Écarts-Types pour chacune des dimensions du leadership et de la citoyenneté organisationnelle du personnel enseignant.....	39
2	Intercorrélations entre les variables du leadership et les comportements de citoyenneté organisationnelle.....	43

Liste des figures

## Figure

- 1 Représentation schématique des cinq dimensions de la théorie  
de la citoyenneté organisationnelle.....17



## INTRODUCTION

Notre système d'éducation est en constante évolution. En plus d'exiger des directions d'école d'agir comme agents de changement, on demande aux enseignants d'exercer des comportements pour améliorer l'environnement de l'école et, par le fait même, la qualité de l'enseignement. Organ (1988) qualifie ces comportements « *d'extra-role* ». Ces comportements ne font pas partie de la tâche telle que définie dans l'organisation du travail, mais ont une incidence primordiale sur le climat et la performance de l'organisation. Cela correspond à des comportements de bon citoyen. La recension identifie un certain nombre d'études sur le sujet. Toutefois, peu d'études examinent les comportements de bon citoyen des enseignants.

Également, bien peu examinent le rôle des directions d'école et leur style de leadership. Or, la littérature des deux dernières décennies suggère que le leadership de la direction influence le succès des organisations. Les études effectuées par Bass (1985) identifient ce leadership comme transformatif.

Le but de la présente étude est d'examiner le lien entre le leadership transformatif des directions d'écoles tel que perçu par les enseignants et les comportements de citoyenneté organisationnelle du personnel enseignant.

La présente étude se distingue au niveau de son cadre théorique. Selon la recension, très peu d'études utilisent la théorie du leadership transformatif de Bass (1985) pour étudier le leadership des directions d'école. Cette théorie a subi avec un certain succès l'épreuve de l'empirisme et se situe près des

champs de recherche. De plus, elle tient compte à la fois du caractère transactionnel et transformationnel du leadership.

Le cadre de référence ainsi que la recension des écrits suggèrent une relation positive entre le leadership transformatif des directions d'école et les comportements de citoyenneté organisationnelle du personnel enseignant.

La présente étude utilise une approche quantitative. Plus exactement, elle utilise une méthode corrélationnelle pour vérifier l'hypothèse de recherche.

Le premier chapitre expose la problématique à l'origine de l'étude. Plus précisément, il présente à tour de rôle le centre d'intérêt, l'identification du problème, l'importance de la recherche et la question de recherche. Le second chapitre présente le cadre de référence ainsi que la recension des écrits pertinents sur le sujet. Il se termine par l'hypothèse de recherche. Le troisième chapitre décrit la méthode utilisée. Il présente le type de recherche, les sujets, les instruments de mesure, le déroulement de l'expérience, le traitement et l'analyse des résultats. Le quatrième chapitre expose les résultats. Il fait successivement la description, l'analyse et l'interprétation de ces derniers. Enfin, le dernier chapitre présente les conclusions de l'étude.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

### Présentation du centre d'intérêt

Dans la loi sur l'instruction publique du ministère de l'Éducation du Québec, la définition des pouvoirs et des rôles joués dans les écoles constitue un élément important. En effet, le projet de loi 180 modifiant la loi sur l'instruction publique désire « donner à l'équipe école davantage de responsabilités et de pouvoirs accrus sur des objets déterminants en relation avec la réussite scolaire » (MEQ, 1997, p. 1).

Le Conseil supérieur de l'Éducation mise également sur le dynamisme des établissements et sur sa capacité à se prendre en charge et à se renouveler pour implanter la nouvelle réforme de l'éducation et décentraliser certains pouvoirs. Dans ce contexte, les directions d'école et le personnel enseignant doivent exercer un rôle de leadership afin de s'ouvrir au partenariat et avoir une plus grande responsabilité éducative, tel qu'inscrit dans la loi sur l'Instruction publique.

Le personnel enseignant doit faire face à de nouvelles responsabilités et réaliser qu'il est perçu comme un modèle, tant par la société que par le système d'éducation. Les défis sont de taille. Ils sont amenés, entre autres, par la recrudescence des problèmes sociaux vécus par la clientèle scolaire et les méthodes d'enseignement liées aux nouvelles technologies.

Le comportement du personnel enseignant n'est pas uniquement lié à la compétence et aux connaissances. On discute ici d'un rôle qui se situe au-delà de ces considérations et que Organ (1988) qualifie « *d'extra-role* ». Il s'agit des activités qui ne font pas partie de la tâche telle que définie dans

l'organisation du travail mais qui ont une incidence primordiale sur le climat et la performance de l'organisation. Cela correspond à des comportements de bon citoyen.

Conséquemment, le leadership et les comportements de citoyenneté organisationnelle sont des concepts garants de la réussite des organisations. Cette recherche s'intéresse plus particulièrement au leadership des directions d'école et à son influence sur les attitudes et comportements du personnel enseignant tel que définis par le concept de citoyenneté organisationnelle.

### Identification du problème

Dans ses travaux, Organ (1988) intègre un nouveau concept dénommé « citoyenneté organisationnelle ». Cette théorie est définie par des attitudes et des comportements du personnel qui ne sont jamais récompensés s'ils sont présents ou punis, lorsque absents. Agir comme un bon citoyen organisationnel, c'est adopter volontairement, sans opportunisme et sans espoir d'être récompensé, un comportement caractérisé par l'altruisme, le professionnalisme, la tolérance, la prévenance et le civisme (Organ, 1988).

Le rôle que doit jouer le personnel enseignant dans l'école est composé, entre autres, d'attitudes et de comportements qui sont définis par le concept des comportements de citoyenneté organisationnelle. Bien qu'ils soient discrétionnaires, ces éléments favorisent l'efficience et l'efficacité de l'organisation (Organ, 1988).

Or, puisque les attitudes et les comportements du personnel enseignant représentent un ensemble de variables explicatives de la performance de l'école, il nous importe de vérifier les liens entre la citoyenneté organisationnelle et le leadership exercé par les directions d'école. En effet, plusieurs études sur les organisations démontrent qu'il y a un lien entre l'effort, la performance et la satisfaction du personnel lorsque la direction déploie du leadership (Bryman, 1992).

La loi sur l'instruction publique discute grandement sur l'autonomie professionnelle du personnel enseignant. Elle décrète, entre autres, que celui-ci a le droit et doit adopter des modalités d'intervention en fonction des besoins des élèves, de choisir les instruments d'évaluation ainsi que les manuels scolaires et le matériel didactique.

En somme, cette réforme présente un projet éducatif national et redonne au personnel enseignant de nouvelles responsabilités. Elle introduit également une nouvelle vision sur les rôles et responsabilités de la direction d'école.

Effectivement, c'est un rôle de leadership qui est dorénavant exigé pour animer l'équipe école et la communauté éducative (MEQ, 1997, p. 3).

Un leader, c'est une personne capable d'influencer les valeurs de son personnel et qui l'inspire par ses attitudes et ses comportements (Podsakoff, McKenzie et Bommer, 1996). La tâche du leader ou le « super leadership », c'est aussi d'encourager le personnel à l'imiter dans son propre travail (Schnake, Dumper, Cochran, 1993).

Dans ses recherches sur le leadership des directions d'école, Silins (1994) précise que le leadership transformationnel produit des effets significatifs sur la perception positive du personnel enseignant vis-à-vis les réformes scolaires et les résultats des élèves. Par contre, les effets du leadership transactionnel sont beaucoup moins éloquents. Selon Burns (1978) le leader transformationnel, c'est celui qui est habile à métamorphoser l'environnement plutôt qu'à le subir.

Pour Leithwood, Jantzi et Fernandez (1993), les effets du leadership transformationnel sont très positifs en éducation. Par exemple, la direction d'école donne un meilleur appui au personnel enseignant et les encourage à coopérer et à travailler en équipe dans le but d'atteindre les objectifs de l'école. Leithwood (1994) mentionne que le leadership transformationnel des directions d'école affecte même les dispositions psychologiques du personnel enseignant. En effet, le personnel enseignant a une meilleure attitude face aux changements et à son intérêt vis-à-vis sa capacité de développement professionnel.

Les recherches de Heck, Larsen et Marcoulides (1990) confirment que le personnel enseignant qui est dirigé par un leader transformationnel investit plus de temps à son travail tout en ayant moins besoin de l'appui de la direction. La résolution de problèmes est davantage faite en équipe et il existe un plus grand nombre d'activités qui permettent le développement personnel et professionnel du personnel.

Le leadership transformationnel est aussi capable d'augmenter l'impact du leadership transactionnel sur le personnel (Podsakoff et al., 1996). Pour



Bass et Avolio (1988), le leadership transactionnel est lié à la transaction qui s'exerce entre le leader et ses subordonnés. Il s'agit de comportements établis dans un système d'échange de récompenses selon que le leader est satisfait ou non de ses subordonnés. Ainsi, s'il est insatisfait, ce sont des comportements de punition qui sont pratiqués. Le leadership transformationnel entraîne pour sa part, une plus grande performance professionnelle ainsi que plus de satisfaction chez le personnel car les rôles de chacun sont plus clairs que lorsque le leadership est transactionnel.

Bass (1985) mentionne que la plupart des leaders utilisent les deux comportements de leadership, soit le leadership transformationnel et le leadership transactionnel, mais à divers degrés. Les comportements de leadership transformationnel améliorent ceux du leadership transactionnel car le leader s'intéresse autant au développement de son personnel qu'à la poursuite des buts du groupe et de l'organisation. Pour Bass, le succès du leadership transformationnel est bien démontré par la hausse des résultats de la performance de l'organisation et par le haut niveau de leadership et de compétences développés par le personnel (Bass & Avolio, 1990).

Le modèle du leadership transformationnel et transactionnel est important dans l'application de la récente réforme en éducation. Si on se fie au modèle de Bass, le leadership transformationnel facilite davantage les changements. Donc, la direction d'école qui pratique un leadership transformationnel est plus efficace que celle qui exerce un leadership transactionnel. Le personnel de l'école fait également preuve de leadership

et concentre ses efforts sur les buts et les résultats (Bass, Avolio & Goodheim, 1987).

Le modèle du leadership transformationnel permet de changer la structure normative de l'organisation (Leithwood et al., 1993; Silins, 1994). La plupart des études, même si leurs résultats diffèrent, constatent que s'il existe une vision du futur de l'organisation et que le modèle de gestion concorde avec cette vision, la direction adopte les buts du groupe tout en donnant un appui individuel. Les leaders efficaces changent les valeurs de base, les croyances et les attitudes du personnel de telle sorte que ce dernier s'implique au-delà du niveau minimal demandé par l'organisation (Podsakoff, MacKenzie & Bommer, 1996).

Hallinger, Mai et Heck (1996) énoncent que la plupart des recherches en éducation présument que le comportement de la direction occupe une place importante dans l'efficacité de l'école. Le leader transformationnel provoque chez son personnel un niveau plus élevé de motivation et de maturité qui permet de développer le potentiel humain. Un tel engagement émotionnel, intellectuel et moral de la part du leader et du groupe donne conséquemment des résultats supérieurs aux attentes dans un environnement novateur (Bass, 1985; Burns, 1978 ).

Compte tenu de l'importance du leadership dans les organisations, c'est en cultivant ce comportement que les directions d'école et le personnel enseignant répondront aux attentes de la réforme Marois et amèneront les organisations scolaires à se dépasser en développant la motivation et la satisfaction au travail.

Il importe d'analyser systématiquement le style de leadership exercé dans les écoles et de vérifier si le personnel enseignant fait preuve d'attitudes et de comportements associés à ceux de la citoyenneté organisationnelle.

L'explication de ces phénomènes est le centre d'intérêt de cette recherche qui a pour but d'analyser le problème suivant : Dans quelle mesure le leadership des directions d'école est-il lié aux comportements de citoyenneté organisationnelle du personnel enseignant?

### Importance de la recherche

Le déploiement de comportements de citoyenneté organisationnelle dans les organisations est important car cela est directement relié à la satisfaction au travail, à la confiance et à la loyauté face au leader [direction d'école pour le personnel enseignant] (Deluga, 1995). Par ailleurs, le leadership de la direction peut hausser la productivité ainsi que le niveau de compétences des enseignants (Bass & Avolio, 1990, Yukl, 1994).

Les résultats de l'étude envisagée peuvent permettre de découvrir les éléments observables nécessaires aux directions d'école pour les aider à modifier leurs comportements afin d'exercer davantage de leadership.

Également, la compréhension des attitudes et des comportements qui amènent le personnel à se surpasser et à agir comme des bons citoyens organisationnels peut pousser la réflexion vers des recommandations visant à sélectionner le personnel enseignant qui va favoriser la réussite de l'organisation.

Au niveau théorique, l'étude de ces concepts va permettre de mieux comprendre les effets du leadership des directions d'école sur la citoyenneté organisationnelle. Certains auteurs (Silins, 1992, Koh, Steers & Terborg, 1995) démontrent que les écoles qui ont du succès sont aussi celles où la direction déploie du leadership. Organ (1994) précise que le leadership influence la satisfaction au travail et que celle-ci est reliée à l'altruisme et à la conscience professionnelle, les comportements de citoyenneté organisationnelle.

Cette recherche vérifie quantitativement les liens entre le leadership des directions d'école et les comportements de citoyenneté organisationnelle du personnel enseignant.

Au niveau pratique, si la recherche démontre un lien entre le leadership et les comportements de citoyenneté organisationnelle, les éléments peuvent être retenus pour la sélection, le perfectionnement et l'évaluation du personnel enseignant, tout comme celui du personnel de direction.

Hormis les études de Koh et al. (1995), peu d'études s'intéressent aux comportements de citoyenneté organisationnelle des enseignants. Le lien entre ces comportements et le leadership des directions d'école n'est pas explicite et c'est l'un des objectifs de cette recherche, soit de découvrir et de comprendre la relation entre ces liens.

## CHAPITRE II

### CADRE DE RÉFÉRENCE ET RECENSION DES ÉCRITS

## CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre présente la théorie de la citoyenneté organisationnelle, qui est à la base de la présente étude, ainsi que celle du leadership transformatif telle que définie par Bass (1985). Ensuite, sont présentés des écrits sur la relation entre la citoyenneté organisationnelle et le leadership transformatif. Enfin, l'hypothèse de recherche est énoncée.

### Les comportements de citoyenneté organisationnelle

Cette étude traite de la théorie de la citoyenneté organisationnelle telle que développée par Organ (1988), car cette théorie est la plus courante dans les recherches sur ce concept. Pour Organ (1988), un comportement de citoyenneté organisationnelle se définit par la contribution volontaire faite par le personnel dans le cadre de son travail et qui n'est pas exigée par la direction.

Pour Graham (1991), les comportements de citoyenneté organisationnelle se définissent comme un concept global de comportements individuels exercés au travail par des individus membres de l'organisation. En fait, les comportements de citoyenneté organisationnelle expliquent les rôles joués par un individu au travail qui surpassent ses considérations personnelles au profit de celles de l'organisation. Organ (1988) qualifie ces comportements d'extra-role dans sa théorie sur la citoyenneté organisationnelle.

Depuis les 20 dernières années, les comportements de citoyenneté organisationnelle ont attiré l'attention de plusieurs recherches en gestion des ressources humaines et en comportement organisationnel (Batson, 1983; Batson &

Coke, 1981; Brief & Motowidlo, 1986; Graham, 1986; Karambayya, 1986, 1988; Organ, 1988, 1990; Organ & Konovsky, 1989; Puffer, 1987). Aussi, plusieurs termes ont été utilisés pour décrire des comportements organisationnels tels l'innovation organisationnelle, la flexibilité, la productivité et la capacité de s'adapter à de nouvelles conditions de travail, entre autres (Graham, 1991; Organ, 1988, 1990; Schnake, Dumper & Cochran, 1993). Cependant, ces études ont toutes un point commun, c'est qu'elles tentent d'identifier des comportements au travail qui contribuent, à plus ou moins long terme, à augmenter l'efficacité organisationnelle.

Les comportements de citoyenneté organisationnelle, selon Organ (1988) et Podsakoff, MacKenzie et Hui (1993), ce sont des comportements qui ne font pas partie de la tâche telle que définie dans l'organisation du travail, mais qui ont une incidence primordiale sur le climat et la performance de l'organisation.

Lorsqu'un individu est satisfait de son travail, il va choisir personnellement de contribuer à son organisation d'une manière spontanée et constructive sans vouloir être récompensé. Organ (1988) caractérise les comportements de citoyenneté organisationnelle comme des comportements spontanés, modestes et banals pour les membres d'une organisation, puisque ces comportements ne sont pas formellement reconnus dans le système de récompenses de l'organisation.

Malgré l'absence de comportements de citoyenneté organisationnelle, le bon déroulement de l'organisation n'est pas pour autant perturbé bien que leur présence améliore son efficacité et son efficacité (Organ, 1988).

C'est le comportement d'altruisme qui est au cœur de la définition d'Organ (1986), car il s'agit d'un comportement orienté vers les intérêts collectifs plutôt

qu'individuels. Organ (1997) souligne également que l'on peut parler de performance contextuelle lorsqu'il est question de citoyenneté organisationnelle.

Pour Organ (1988), la citoyenneté organisationnelle se compose de quatre dimensions : l'altruisme, le professionnalisme, la tolérance et la prévenance (Deluga, 1995). Une cinquième dimension, le civisme, a été ajoutée par la suite (Podsakoff, Mackenzie et Hui, 1993).

La figure 1 présente le schéma des cinq dimensions de la théorie de la citoyenneté organisationnelle (Organ, 1988).

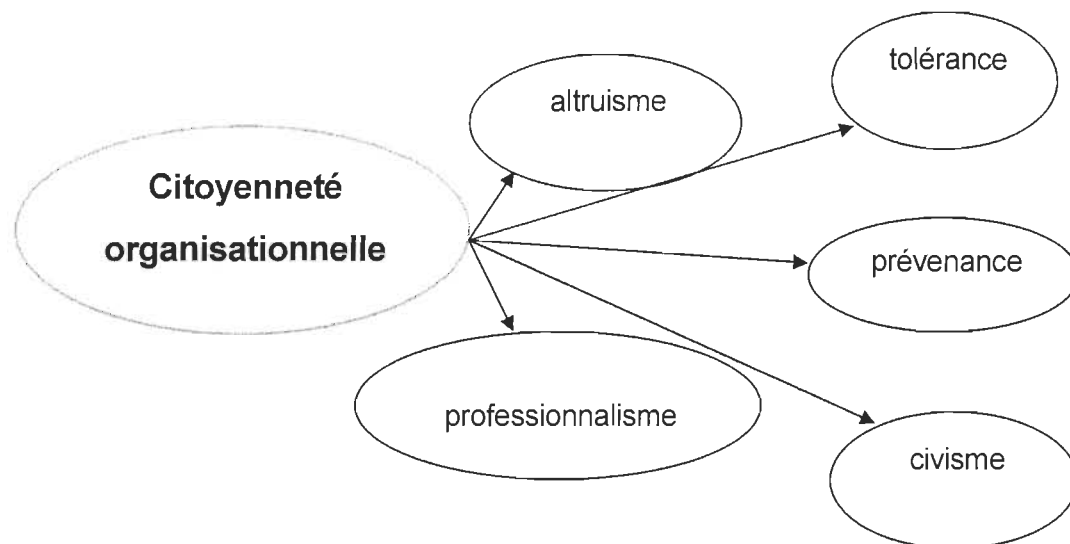


Figure 1 . Représentation schématique des cinq dimensions de la théorie de la citoyenneté organisationnelle.

L'altruisme est une dimension qui consiste en des comportements d'aide dirigée vers une personne ayant un problème lié au travail (Podsakoff et al., 1993). Il s'agit aussi de la capacité d'un individu à être généreux et serviable dans ses relations au travail et ce, gratuitement et avec enthousiasme (Konovsky & Organ,



1996). Par exemple, un enseignant qui aide un nouveau collègue fait preuve d'altruisme dans le cadre de son travail.

La deuxième dimension, le professionnalisme, est démontré par des comportements qui dépassent amplement les exigences minimales de l'emploi concernant la ponctualité, le respect des règles et les pauses-café (Podsakoff et al., 1993). Par exemple, un enseignant est professionnel parce qu'il est toujours ponctuel et qu'il utilise ses pauses cafés pour compléter la correction de ses évaluations.

La troisième dimension, la tolérance, c'est le degré de tolérance d'un employé vis-à-vis des conditions de travail qui laissent à désirer (Podsakoff et al., 1993). Il s'agit, par exemple, d'un enseignant qui ne se plaindra pas même si des travaux de rénovation dans le gymnase nuisent au bon déroulement de ses cours.

La quatrième dimension, la prévenance, c'est un comportement par lequel la personne prévient d'éventuels problèmes en lien avec d'autres collègues (Podsakoff et al., 1993). Elle se distingue de l'altruisme qui est une attitude qui permet de diminuer l'effet d'un problème existant et non pas de le prévenir.

Enfin, la dernière dimension, le civisme, c'est un ensemble de comportements pratiqués par un individu pour le bien-être de son organisation (Podsakoff et al., 1993). Par exemple, un enseignant qui participe à la campagne de levée de fonds de la fondation de son école manifeste du civisme.

Plusieurs éléments peuvent favoriser l'apparition des comportements de citoyenneté organisationnelle. Comme le souligne Organ (1988, 1994), la satisfaction au travail constitue un des facteurs prédictifs les plus importants de cette citoyenneté. Or, les relations avec le supérieur immédiat et son type de leadership

sont considérés essentiels à la satisfaction au travail. D'ailleurs, selon Schnake et al. (1993), un des éléments prévisibles qui amène le personnel à se comporter en bon citoyen, c'est le leadership pratiqué par le supérieur immédiat. Il importe donc d'analyser le leadership de la direction d'école pour comprendre la citoyenneté organisationnelle du personnel enseignant. Il importe également d'analyser les études qui portent sur la relation entre ces variables, soient le leadership de la direction et la citoyenneté organisationnelle.

### Le leadership

Les études sur la gestion des organisations industrielles et militaires des dernières décennies démontrent clairement l'importance du leadership chez ceux et celles qui les dirigent (Burns, 1978). C'est en analysant les comportements des grands leaders de ce monde que Burns (1978) propose une nouvelle théorie du leadership. En effet, ses études ont permis d'identifier deux formes de leadership.

Dans sa première et plus élémentaire forme, le leader est qualifié de transactionnel. Pour Burns (1978), le leadership transactionnel est la forme la plus courante de relations interpersonnelles que l'on rencontre entre le leader et son personnel. De plus, c'est la théorie du renforcement qui est à la base de ce type d'échanges. Le personnel et le leader reçoivent en fonction de ce qu'ils donnent. Le leader transactionnel s'intéresse plus particulièrement aux besoins primaires de son personnel et il utilise les récompenses comme principale source de motivation. Burns (1978) qualifie les leaders exemplaires de leaders transactionnels.

Par la suite, inspirées par les travaux de Burns (1978), des recherches s'intéressent au leadership des directions d'école. Diverses études attestent que pour diriger une école avec succès, la direction d'école doit exercer un leadership influent tout comme dans d'autres types d'organisations (Bolman & Deal, 1994; Boyan, 1988; Griffiths, 1988; Immegart, 1988; Sergiovanni, 1995; Willower, 1988).

Plus précisément, en éducation, les recherches étudient les liens entre les comportements de leadership et les performances pédagogiques et administratives de l'école (Edmond, 1979; Gezi, 1990; Hall & Hord, 1987; Leithwood, Begley & Cousins). L'intérêt des chercheurs pour le leadership des directions d'école est centré principalement sur les actions et les moyens nécessaires pour améliorer l'organisation (Cox, 1983; Crandall, 1983; Hallinger & McCary, 1990; Louis & Miles, 1990). On s'intéresse également au leadership en relation avec l'innovation et le changement, ainsi qu'à leur implantation (Fullan, 1993, Hall & Hord, 1987; McLaughlin, 1990).

Que l'on parle du leadership de la direction d'école, de son efficacité ou de son rôle comme agent qui facilite le changement, les études démontrent clairement que la direction joue un rôle primordial dans le processus de changement et d'évolution de l'école (Hall & Hord, 1987).

Bien que le leadership de la direction puisse être un élément clé de la réussite de l'école, ce leadership n'est pas réservé qu'à la direction. En effet, plusieurs sources de leadership peuvent permettre à l'organisation de s'épanouir. Cependant, le leadership de la direction est reconnu comme l'élément déterminant pour assurer le succès des réformes et des changements implantés dans l'organisation (Fullan, 1991; Sashkin, 1988).

De nouvelles notions de direction d'école sont énoncées dans les recherches effectuées entre 1960 et 1970 (Hallinger et al., 1996). Dès lors, la définition proposée de la fonction de direction par ordre chronologique est celle d'un gestionnaire, d'un bureaucrate, d'un leader transactionnel et, finalement, d'un leader transformationnel. L'évolution des termes utilisés par les chercheurs reflète celle du système d'éducation qui amène de nombreuses réformes tels d'importants changements organisationnels ainsi qu'une nouvelle fonction de la tâche de direction.

La présente étude s'inscrit dans cette perspective théorique en utilisant, en guise de cadre théorique, la théorie du leadership transformatif de Bass (1985). Comme Burns (1978), Bass (1985) est intrigué par l'habileté de certains leaders à inspirer leur personnel et à les encourager à obtenir des performances exceptionnelles au travail. Pour démythifier le concept de leadership transformatif en association avec le leadership charismatique (Burns, 1978), Bass tente de rendre opérationnel le modèle de Burns en vue d'expliquer la compréhension et la différenciation entre les comportements de leadership transformationnel et transactionnel.

Cette théorie fort prometteuse (Silins, 1992; Bryman, 1992) est la plus utilisée actuellement au plan de la recherche sur le leadership des directions d'école et sur les comportements de citoyenneté organisationnelle. Elle est particulièrement pertinente parce qu'elle est la seule à intégrer les concepts de leadership transformationnel et transactionnel (Bass, 1985). Bryman (1992) énonce plusieurs résultats de recherches sur le leadership transformationnel où il est démontré que ce dernier est positivement relié à la satisfaction du personnel, aux efforts fournis et à la

performance générale au travail. Des résultats similaires sont également présentés dans les travaux de Avolio et Bass (1988).

Selon Bass (1985), le leadership transformatif est composé de deux dimensions : la dimension transformationnelle et la dimension transactionnelle.

La dimension transformationnelle est constituée de trois facteurs déterminants de comportements de leadership : le charisme, la stimulation intellectuelle et la considération individuelle (Bass, 1985; Silins, 1995).

Le charisme, c'est l'influence et l'enthousiasme que le leader génère chez son personnel. C'est aussi sa capacité à donner un sens à la mission de l'organisation. Le leader inspire la loyauté et la dévotion tout en instaurant la fierté et la confiance et en imposant le respect. Le personnel développe beaucoup de confiance envers la vision et les valeurs du leader et il développe même des sentiments affectifs envers celui-ci.

Perçu comme un modèle, le personnel désire s'identifier aux comportements de ce leader qui réussit, par exemple, à délimiter aisément l'important du superficiel (Bass, 1985). Ce facteur influence positivement les relations humaines entre le leader et son personnel.

La stimulation intellectuelle, c'est le leader qui réussit à inciter des comportements qui font place à l'innovation et à la créativité. Le personnel est encouragé à découvrir de nouvelles manières de penser vis-à-vis ses responsabilités et fonctions (Bass & Avolio, 1987). Il est également incité à se questionner sur ses croyances, ses valeurs et ses postulats ainsi que sur ceux des autres. Chaque individu est également exhorté à développer de nouvelles

expériences d'apprentissage comme, par exemple, d'adopter de nouvelles aptitudes dans la résolution de problèmes.

Ce facteur influence les échanges au regard des relations intellectuelles entre le leader et son personnel, car il agit à la fois comme un entraîneur et un formateur (Bass, 1985; Bass & Avolio, 1988).

Enfin, la considération individuelle, c'est le leader qui exerce un rôle de mentor avec les membres de son personnel car il est sensible aux exigences individuelles de ceux-ci (Bass, 1985). Il les amène à se surpasser et à se développer tout en tenant compte des besoins particuliers et des capacités uniques de chacun. Le personnel est invité à déployer des habiletés de niveau plus élevé lorsque la situation le requiert et le leader délègue des projets en vue d'accroître de nouvelles connaissances.

Ce facteur influence les habiletés d'apprentissage du personnel et favorise les relations maître élève entre le leader et son personnel.

Dans sa définition, Bass (1985) explique que le leader transactionnel reconnaît les besoins et désirs de son personnel et les récompense en conséquence. Il permet au personnel d'avoir des intérêts personnels au travail à la condition que le travail se fasse.

La dimension transactionnelle du leadership comprend deux éléments (Bass, 1985). En premier lieu, le leader utilise des récompenses contingentes, c'est-à-dire qu'il motive son personnel en lui expliquant clairement ce qu'il doit accomplir, les buts qu'il a à atteindre ainsi que les niveaux de performance qu'il doit respecter pour être récompensé. Les buts sont d'ailleurs très clairs et comme le leader est capable d'identifier les besoins de son personnel, il réussit à le motiver dans la poursuite de

ces buts à travers les récompenses extrinsèques qu'il leur donne. Bref, pour être récompensé il faut le mériter (Silins, 1992).

Le deuxième élément de la dimension transactionnelle, selon Bass, c'est la gestion par exception, c'est-à-dire que le leader rétroagit de manière négative uniquement lorsque le subordonné n'atteint pas les critères de performance définis par l'organisation. En pratique, cela signifie que le leader ne donne pas de directives explicites et qu'il n'exige pas que les subordonnés modifient leurs méthodes de travail si elles sont efficaces et qu'elles poursuivent les objectifs de l'organisation.

Le leader transactionnel incite son personnel à respecter les attentes de l'organisation et les résultats attendus. Les échanges entre le leader et son personnel sont centrés sur les affaires de l'organisation. Les efforts fournis sont en lien avec le niveau de confiance établi mais aussi dans la mesure où les intérêts personnels sont servis.

Alors que le leader transformationnel transforme le système pour recréer l'environnement, le leader transactionnel préserve le statu quo (Avolio et Bass, 1988). En fait, le leader transformationnel désire se séparer de l'environnement et provoquer des changements car il se réalise davantage pendant les crises et les réformes (Zaleznik, 1977), tandis que le leader transactionnel n'est pas aussi efficace lorsque les structures dans lesquelles il travaille sont compromises (Bass, 1985). Le leadership transformationnel est plus aidant dans un contexte de changements que le leadership transactionnel. Cependant, le leadership transactionnel peut influencer les résultats du personnel enseignant, des programmes et des élèves. Or, les deux styles de leadership sont utiles pour expliquer les performances variées d'une école.

Bref, selon la théorie de Bass, le leadership transformatif est constitué de deux dimensions : la dimension transformationnelle et la dimension transactionnelle et à la lumière de cette théorie, force est de croire que la direction d'école qui agit comme un leader transformatif puisse amener les enseignants à adopter davantage de comportements de citoyenneté organisationnelle.

La section suivante présente la recension des études portant sur ce sujet. Enfin, les trois facteurs déterminants des comportements de leadership transformationnel, soient le charisme, la stimulation intellectuelle et la considération individuelle (Bass, 1985; Silins, 1995) ont une incidence sur l'école en tant qu'un tout.

## RECENSION DES ÉCRITS

Cette section présente la recension des écrits qui dresse un bilan des travaux effectués sur la citoyenneté organisationnelle en lien avec le leadership transformatif. Alors que plusieurs études traitent du leadership transformatif du supérieur immédiat, peu d'études s'intéressent à la relation entre celui-ci et la citoyenneté organisationnelle des subalternes. Une seule étude (Koh et al., 1995) s'intéresse au leadership transformatif de la direction d'école et aux comportements de citoyenneté organisationnelle du personnel enseignant. Cette étude se déroule dans des écoles publiques de Singapour ( $n = 846$  enseignants) et les résultats démontrent que la dimension transformationnelle du leadership de la direction est



faiblement liée à l'altruisme des enseignants ( $r = .24$ ). La dimension transactionnelle, pour sa part, est très faiblement liée à l'altruisme ( $r = .09$ ).

Une autre étude (Podsakoff et al., 1996) menée sur la relation entre le leadership transformatif et les comportements de citoyenneté organisationnelle révèle des corrélations qui varient entre .06 et .32 entre la dimension transformationnelle et les dimensions de la citoyenneté organisationnelle. Les résultats de cette étude sont obtenus à partir d'enquêtes faites auprès de 1539 subalternes de plusieurs organisations nord-américaines. Bref, les études de Koh et al. (1995) et Podsakoff et al. (1996) s'intéressent, d'une part, à une facette de la citoyenneté organisationnelle (l'altruisme) et, d'autre part, à la seule dimension transformationnelle du leadership.

Dans une autre étude menée par Schnake et al. (1993), auprès d'employés semi-spécialisés ( $n = 136$ ) et de leurs superviseurs, on démontre que les comportements de leadership transactionnel sont davantage liés à la citoyenneté organisationnelle que les comportements de leadership transformationnel. Les auteurs de cette étude expliquent ces résultats par le fait que des employés semi spécialisés sont davantage dirigés d'une manière traditionnelle. Cependant, cette recherche est significative car elle démontre une relation positive entre les deux formes de leadership (transactionnel et transformationnel) et la citoyenneté organisationnelle. Les résultats des études antérieures ainsi que le cadre théorique suggèrent que le leadership de la direction peut être lié à la citoyenneté organisationnelle du personnel enseignant.

## HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

Les résultats de ces recensions amènent certains auteurs (Bart, 1991; Dubin, 1987) à conclure que le leadership pédagogique de la direction constitue la pierre angulaire des écoles performantes.

Cependant, le caractère corrélationnel des études sur lesquelles se fondent ces conclusions limite leur portée. D'ailleurs, la recension de Hallinger et al., (1996) suggère un éclairage nouveau sur le leadership de la direction d'école. En effet, elle confirme les résultats de l'étude anthropologique de Bossert, Dwyer, Rowan et Lee (1982) qui montrent que le leadership de la direction exerce une influence indirecte sur l'efficacité de l'école. Ces résultats contribuent à mieux comprendre les corrélations obtenues antérieurement entre le leadership de la direction et la bonne performance des écoles, mais ils rendent nécessaires l'étude des facteurs pouvant contribuer à cette influence indirecte.

Dans ce contexte, les études s'intéressent à des facteurs médiateurs du leadership de la direction comme le climat organisationnel (Heck et al., 1990), la perception de l'efficacité organisationnelle (Silins, 1994), les attitudes au travail (Koh et al., 1995) et le sentiment d'efficacité des enseignants (Hipp, 1996).

Cependant, à notre connaissance, une seule étude (Koh et al., 1995) s'intéresse à la citoyenneté organisationnelle du personnel enseignant. Dans cette perspective, l'influence du leadership de la direction sur les comportements du personnel enseignant non prescrits par leur poste, constitue une voie à privilégier dans l'étude du leadership de la direction d'école. En conséquence, à la lumière du

cadre théorique et des écrits, la présente étude soulève l'hypothèse que plus les directions d'école sont perçus comme des leaders transformatifs, plus les enseignants adoptent des comportements de citoyenneté organisationnelle.

## CHAPITRE III

### **MÉTHODE**

Le troisième chapitre présente la méthode qui a permis de vérifier l'hypothèse de recherche. Le type de recherche, les sujets, les instruments de mesure, le déroulement de l'expérimentation et le plan d'analyse des données sont énoncés.

### Type de recherche

Cette partie expose le plan de l'expérience et la perspective dans laquelle l'étude s'est déroulée. La définition opérationnelle des variables à l'étude est également produite.

Cette étude porte sur le lien entre la citoyenneté organisationnelle et le leadership transformatif des directions d'écoles. Notre étude s'insère dans une approche quantitative. En fait, il s'agit d'une étude descriptive de type corrélationnel qui tente d'analyser les relations entre le leadership transformatif de la direction d'école et la citoyenneté organisationnelle des enseignants.

Ce choix d'étude s'impose à cause de la quasi-impossibilité du contrôle expérimental des comportements de leadership des directions d'écoles ainsi que par l'état actuel des connaissances sur la relation entre ces variables qui ne permet pas de proposer une hypothèse de relation causale entre ces variables. Dans ce contexte, la présente étude se limite à analyser le degré de covariation entre les deux variables.

Les variables à l'étude sont le leadership transformationnel et la citoyenneté organisationnelle. La variable prédictive est le leadership transformatif de la direction d'école alors que les comportements de citoyenneté organisationnelle des enseignants constituent la variable critère.

La variable prédictive, le leadership transformatif, se définit de façon opérationnelle comme les résultats obtenus par les enseignants à l'aide de l'adaptation canadienne française du *Multifactor Leadership Questionnaire* (Bass & Avolio, 1990) produite par Silins (1992). La variable critère prend la forme de la citoyenneté organisationnelle des enseignants. Cette variable est, pour sa part, définie de façon opérationnelle comme les scores obtenus à l'adaptation canadienne française du questionnaire de Podsakoff et al. (1990). La prochaine section présente les sujets de l'étude.

### Les participants

Cette partie présente les participants à l'étude. La population visée, les motifs de ce choix et quelques renseignements généraux sont détaillés.

La population qui intéresse l'étude provient de l'ensemble des enseignants de la région du centre du Québec. L'échantillon est constitué de 1000 enseignants choisis au hasard qui exercent leur profession dans des écoles

publiques francophones des ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire de cette région administrative. De ces 1 000 enseignants sollicités, 267 retournent les deux questionnaires ; ce qui représente un taux de retour de 26,7%. Les caractéristiques de l'échantillon limitent donc toutefois la généralisation possible des résultats à cette seule population.

Les enseignants qui prennent part à l'étude le font volontairement. Âgés entre 23 et 60 ans, la moyenne d'âge est de 41,7 ans et le sexe féminin est représenté à 67,1% comparativement à 32,9% pour le sexe masculin. Des sujets qui ont précisé leur ordre d'enseignement, on recense 21 enseignants de niveau préscolaire, 124 de niveau primaire, quatre des niveaux préscolaire et primaire, 88 du secondaire général, 18 de la formation professionnelle, un à la formation générale des adultes, deux qui enseignent aux adultes et au secondaire et, finalement, cinq qui enseignent à la fois au primaire et à la formation générale des adultes. Sur l'ensemble des sujets, 35,2% possèdent un permis d'enseigner, 61,4% un brevet d'enseignement et 3,4% une autorisation provisoire d'enseigner. Quant à leur statut d'emploi, 184 personnes détiennent un poste régulier temps plein et 82 un poste régulier temps partiel ou enseignent à la leçon. La prochaine section présente les instruments de mesure.

## Les Instruments de Mesure

Le leadership de la direction est évalué par les enseignants avec une adaptation canadienne française du *Multifactor Leadership Questionnaire* Bass, 1990 ) produite par Silins (1992). Ce questionnaire tend à élucider l'approche personnelle de la direction d'école par l'énoncé de plusieurs comportements de leadership. Pour chacun des éléments, les enseignants évaluent, sur une échelle de (1) jamais, (2) rarement, (3) quelques fois et (4) souvent, la fréquence avec laquelle le comportement est employé par le leader. Par exemple, l'item numéro un est formulé ainsi : « Il insiste pour obtenir de nous le meilleur rendement. »

La version originale du questionnaire comporte 28 items qui introduisent des indices de cohérence interne entre .55 et .92. Cependant, après une analyse effectuée sur les 28 items, c'est un nombre de 24 qui est conservé dans l'adaptation canadienne française parce que quatre questions présentent des corrélations élevées avec la quasi totalité des dimensions de l'instrument. L'instrument utilisé renferme donc 24 items qui arborent les Alphas de Cronbach de l'ordre de .90 à .92 entre eux. Par ailleurs, les Alphas de Cronbach pour chacune des dimensions sont les suivants : ( $\alpha_{\text{charisme}} = 0.90$ ), ( $\alpha_{\text{stimulation individuelle}} = 0.92$ ), ( $\alpha_{\text{considération individuelle}} = 0.90$ ), ( $\alpha_{\text{contingent de récompense}} = 0.90$ ), ( $\alpha_{\text{gestion par exception}} = 0.94$ ), ( $\alpha_{\text{transformatif}} = .89$ ), ( $\alpha_{\text{transactionnel}} = .90$ ) et ( $\alpha_{\text{leadership}} = .88$ ).



La traduction du questionnaire fut effectuée à partir de la méthode de validation transculturelle telle que proposée par Vallerand (1989). La stabilité temporelle ( $r_{\text{test-retest} / 3 \text{ sem}} = 0.55$ ) est évaluée et elles sont toutes significatives ( $p < .001$ ) bien que modérée pour l'ensemble des dimensions du questionnaire, à l'exception de la dimension transactionnelle. Cette stabilité est à ( $r_{\text{test-retest} / 3 \text{ sem}} = 0.64$ ) pour le charisme, ( $r_{\text{test-retest} / 3 \text{ sem}} = 0.66$ ) pour la stimulation, ( $r_{\text{test-retest} / 3 \text{ sem}} = 0.56$ ) pour le facteur considération individuelle, ( $r_{\text{test-retest} / 3 \text{ sem}} = 0.50$ ) pour les récompenses contingentes et elle est de ( $r_{\text{test-retest} / 3 \text{ sem}} = 0.55$ ) pour la gestion par exception. En ce qui concerne la dimension transformationnelle, il présente une stabilité de ( $r_{\text{test-retest} / 3 \text{ sem}} = 0.66$ ) bien que la dimension transactionnelle soit non significatif. Il est intéressant de souligner ici que ces résultats sont d'ailleurs assez semblables à ceux obtenus par Silins (1994).

La citoyenneté organisationnelle des enseignants fut mesurée à l'aide d'une traduction du questionnaire de Podsakoff et al. (1990).

Il fut traduit, adapté et validé par Dussault et Deaudelin (en arbitrage). À l'aide d'une échelle de Likert allant de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement en accord), cinq items évaluent l'altruisme ( $\alpha = .73$ ), cinq items évaluent la prévenance ( $\alpha = .56$ ), cinq items évaluent la tolérance ( $\alpha = .57$ ), quatre items évaluent le civisme ( $\alpha = .44$ ) et cinq items évaluent le professionnalisme ( $\alpha = .50$ ). Ce questionnaire présente une bonne stabilité temporelle avec un coefficient de corrélation (test-retest) de .56 alors que l'Alpha de Cronbach pour

l'ensemble du questionnaire est de .78. À titre d'exemple, voici l'énoncé du premier item : « *J'aide ceux qui ont une lourde charge de travail.* »

Les instruments sont présentés à l'appendice B. Le déroulement de l'expérience est exposé dans la prochaine section.

#### Le déroulement de l'expérience.

Un envoi postal a été effectué à 1000 enseignants de la région cible. Cet envoi présentait la description sommaire du projet ainsi que les directives pour répondre aux questionnaires et le numéro de téléphone de la personne responsable du projet. Chaque envoi inclut les questions et une fiche de renseignements généraux (année de naissance, scolarité reconnue, sexe, nombre d'années d'expérience en enseignement, statut d'emploi, ordre d'enseignement et données sur l'école). Une semaine après l'envoi, une relance postale a été faite pour rappeler aux participants l'importance de leur participation.

#### Traitement et analyse

Les données obtenues sont colligées et traitées avec le progiciel statistique SAS et l'hypothèse est vérifiée à l'aide de corrélations.

## CHAPITRE IV

### **RÉSULTATS**

Le prochain chapitre expose la description, l'analyse et l'interprétation des résultats de l'étude qui y sont présentées de manière successive.

### Description des résultats

Cette partie introduit les résultats. La moyenne et l'écart-type obtenus par les participants, pour chacune des dimensions du leadership et de la citoyenneté organisationnelle, sont présentés.

Le tableau 1 présente les résultats (moyennes et écarts-types) de chaque dimension du leadership et de la citoyenneté organisationnelle. Il montre que les enseignants de l'échantillon évaluent en moyenne le leadership de leur direction à 2.71 sur une échelle en 4 points. Ce résultat indique que le personnel enseignant participant de l'étude perçoit que leur directeur adopte des comportements de leadership transformatif. D'une manière plus précise, la dimension transformationnelle est estimée à une moyenne de 2.77 alors que la dimension transactionnelle à une moyenne de 2.65. Les facteurs de la dimension transformationnelle ont des moyennes entre 2.73 et 2.84. Le charisme obtient une moyenne de 2.84, la stimulation une moyenne de 2.75 et la considération une moyenne de 2.73. Ces moyennes peuvent être interprétées comme modérées et il est intéressant de préciser que la dimension charisme obtient une moyenne légèrement plus haute que les dimensions stimulation et considération. Enfin, tel qu'on l'observe dans le Tableau 1, les moyennes

obtenues pour les facteurs de la dimension transactionnelle sont similaires à celles des facteurs de la dimension transformationnelle. En effet, elle est de 2.79 pour la récompense contingente et de 2.52 pour la gestion par exception. Cela signifie que le personnel enseignant de l'étude considère que le directeur de leur école adopte un peu moins de comportements de leadership transactionnel que de leadership transformationnel.

En ce qui concerne la citoyenneté organisationnelle, le personnel enseignant de l'étude rapporte adopter souvent de tels comportements. En effet, comme l'indique le Tableau 1, ils obtiennent des scores moyens de 5.87 pour la citoyenneté organisationnelle sur une échelle de 7 points et des scores moyens élevés à chacune des dimensions de celle-ci. Ainsi, les scores sont de 5.79 pour l'altruisme, de 6.05 pour le professionnalisme, de 5.74 pour la tolérance, de 5.95 pour la prévenance et de 5.81 pour le civisme.

Tableau 1

Moyennes et Écarts-Types pour chacune des dimensions du leadership et de la citoyenneté organisationnelle du personnel enseignant ( $n = 267$ )

<i>Variables</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
Leadership transformatif	2.71	0.55		
Transformationnelle	2.77	0.64	1.00	3.97
Charisme	2.84	0.60	1.00	4.00
Stimulation	2.75	0.73	1.00	4.00
Considération	2.73	0.79	1.00	4.00
Transactionnelle	2.65	0.55	1.00	4.00
Récompense	2.79	0.71	1.00	4.00
Exception	2.52	0.70	1.00	4.00
Citoyenneté organisationnelle	5,87	0,54	3,64	6,91
Altruisme	5,79	0,84	2,4	7,00
Professionnalisme	6,05	0,72	3,60	7,00
Tolérance	5,74	0,98	2,4	7,00
Prévenance	5,95	0,80	2,4	7,00
Civisme	5,81	0,86	3,00	7,00

Cette section présentait la description des résultats. La prochaine présente l'analyse des résultats liés à l'hypothèse de recherche.

### Analyse des résultats

Cette section présente l'analyse des résultats liés à l'hypothèse de recherche selon laquelle les deux dimensions du leadership transformatif de la direction d'école sont positivement liées à la citoyenneté organisationnelle des enseignants. Le Tableau 2 présente la matrice d'intercorrélations entre les variables à l'étude.

En ce qui concerne la dimension transformationnelle du leadership de la direction, le Tableau 2 montre des corrélations positives faibles et significatives entre celle-ci et les comportements de tolérance ( $r=.23$ ,  $p < .01$ ), de prévenance ( $r=.19$ ,  $p < .01$ ), et de civisme ( $r=.20$ ,  $p < .01$ ) rapportés par les enseignants. Par contre, pour les comportements d'altruisme et de professionnalisme, des corrélations non significatives de  $r = .11$  et  $r = -.02$  ont été obtenues avec la dimension transformationnelle. D'une façon plus précise, on remarque que le facteur charisme corrèle positivement et faiblement avec les comportements de tolérance ( $r=.19$ ,  $p < .01$ ), de prévenance ( $r=.21$ ,  $p < .01$ ), et de civisme ( $r=.17$ ,  $p < .01$ ) des enseignants alors qu'aucune corrélation n'est observée avec l'altruisme ( $r=.07$ ) et le professionnalisme ( $r= -.00$ ). Le Tableau 2 montre aussi

que le facteur stimulation intellectuelle de la dimension transformationnelle est positivement corrélé avec les comportements d'altruisme ( $r=.15$ ,  $p < .05$ ), de tolérance ( $r=.18$ ,  $p < .01$ ), de prévenance ( $r=.19$ ,  $p < .01$ ) et de civisme ( $r=.20$ ,  $p < .01$ ) rapportés par les enseignants. Il n'est cependant pas corrélé avec les comportements de professionnalisme des enseignants ( $r= -.03$ ). Pour la dimension considération individuelle, le Tableau 2 montre des corrélations positives avec les comportements de tolérance ( $r=.25$ ,  $p < .01$ ), de prévenance ( $r=.14$ ,  $p < .05$ ), et de civisme ( $r=.15$ ,  $p < .05$ ) des enseignants alors qu'aucune corrélation n'est observée avec les comportements d'altruisme ( $r=.07$ ) et de professionnalisme ( $r=-.03$ ). En somme, la dimension transformationnelle et ses facteurs semblent corrélés positivement avec les comportements de tolérance, de prévenance et de civisme des enseignants alors que le seul facteur stimulation intellectuelle est corrélé avec les comportements d'altruisme des enseignants.

En ce qui concerne la dimension transactionnelle du leadership, le Tableau 2 montre des corrélations positives avec les comportements de tolérance ( $r= .13$ ,  $p < .05$ ) et de civisme ( $r=.20$ ,  $p < .01$ ) des enseignants alors qu'aucune corrélation n'est obtenue avec l'altruisme ( $r=.01$ ), le professionnalisme ( $r=.01$ ) et la prévenance ( $r=.01$ ). D'une façon plus précise, le Tableau 1 montre que les comportements de récompense contingente du directeur sont positivement corrélés avec les comportements de tolérance ( $r=.25$ ,  $p < .01$ ), de prévenance ( $r=.19$ ,  $p < .01$ ) et de civisme ( $r=.24$ ,  $p < .01$ ) des enseignants. Ils ne



sont, par contre, aucunement corrélés avec les comportements d'altruisme ( $r=.07$ ) et de professionnalisme ( $r=.03$ ) des enseignants. Enfin, les comportements de gestion par exception du directeur ne sont corrélés avec aucun des comportements de citoyenneté organisationnelle des enseignants ( $r$ s entre  $-.06$  et  $.08$ ). Bref, le leadership transactionnel du directeur n'est corrélé qu'avec les comportements de tolérance, de prévenance et de civisme des enseignants alors qu'il semble que ce sont les liens entre ces variables et les comportements de récompense contingente du directeur qui expliquent les corrélations obtenues.

En somme, les résultats des analyses de corrélation ne permettent pas le rejet total de l'hypothèse et ne la soutiennent donc que partiellement. En conséquence, on peut dire que l'étude démontre que certains comportements de leadership des directions d'école perçu par les enseignants sont liés aux comportements de citoyenneté organisationnelle, notamment les comportements de tolérance, de prévenance et de civisme. Par contre, ils ne semblent pas être liés aux comportements d'altruisme et de professionnalisme des enseignants.

Tableau 2

Intercorrélation entre les variables ( $N = 267$ )

Variables	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Citoyenneté organisationnelle	.20**	.14*	.21**	.23**	.19**	.25**	-.02	.69**	.62**	.48**	.72**	.72**
2. Transformationnelle		.67**	.91**	.90**	.90**	.81**	.21**	.11	-.02	.23**	.19**	.20**
3. Transactionnelle			.60**	.59**	.62**	.78**	.77	.01	-.01	.13*	.10	.20**
4. Charisme				.79**	.73**	.73**	.17**	.07	-.00	.19**	.21**	.17**
5. Stimulation					.67**	.71**	.20**	.15*	-.03	.18**	.19**	.20**
6. Considérations						.77**	.19**	.07	-.03	.25**	.14**	.15**
7. Récompenses							.21**	.07	.03	.25**	.19**	.24**
8. Exception								-.03	-.04	-.06	-.02	.08
9. Altruisme									.34**	.04	.46**	.43**
10. Professionnalisme										.10	.38**	.32**
11. Tolérance											.13*	.15*
12. Prévenance												.43**
13. Civisme												

Note. Les  $r_s > .17$  sont significatives à  $p < .01$   
 Les  $r_s > .12$  sont significatives à  $p < .05$

Cette partie présentait l'analyse des résultats. La prochaine en fera l'interprétation.

### Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats discute de la relation observée entre le leadership et les comportements de citoyenneté organisationnelle des enseignants.

L'hypothèse formulée à la lumière du cadre théorique de l'étude et des études antérieures est à l'effet qu'il existe une relation positive entre le leadership des directions d'école, tel que perçu par le personnel enseignant et les comportements de citoyenneté organisationnelle que rapporte ce dernier. Les résultats obtenus permettent de vérifier partiellement l'hypothèse. Outre Silins (1992) et Koh et al. (1995), peu d'études reproduisent le modèle de leadership de Bass en milieu scolaire. Les corrélations obtenues par la présente étude se distinguent de celles de l'étude de Silins (1992). En effet, entre les dimensions transformationnelles et transactionnelles de notre étude, les corrélations obtenues se situent à  $r = 0.67$  alors que dans l'étude de Silins, elles sont estimées à  $r = 0.12$ . Ces résultats qui remettent en question le pouvoir de discrimination de l'instrument de mesure du leadership utilisé.

Koh et al (1995), de leur côté, s'intéressent au leadership transformatif de la direction et aux comportements de citoyenneté organisationnelle du personnel enseignant. Les résultats obtenus démontrent que la dimension

transformationnelle du leadership de la direction est faiblement liée à l'altruisme des enseignants ( $r = .24$ ) alors que dans notre étude, cette corrélation est quasi nulle ( $r = .11$ ). La dimension transactionnelle, pour sa part, est très faiblement liée à l'altruisme ( $r = .09$ ) alors qu'aucunement dans notre étude. Une autre étude (Podsakoff, et al., 1996) menée sur la relation entre le leadership transformatif et les comportements de citoyenneté organisationnelle révèle des corrélations qui varient entre .06 et .32 entre la dimension transformationnelle et les dimensions de la citoyenneté organisationnelle. Dans notre étude, ces corrélations varient entre -.02 et .23. Bref, les résultats de la présente étude diffèrent donc de ceux obtenus dans les études recensées.

Le présent chapitre a présenté la description, l'analyse et l'interprétation des résultats. La prochaine partie présente les conclusions de l'étude.

## CONCLUSION

La présente étude s'inscrit dans la lignée des études s'intéressant à l'amélioration de la gestion scolaire. D'une façon particulière, elle s'intéressait à la relation entre le leadership des directions d'école et les comportements extrapédagogiques du personnel enseignant.

Le cadre de référence de l'étude émane, d'une part, de la théorie du leadership transformatif de Bass (1985) et, d'autre part, de la théorie de la citoyenneté organisationnelle telle que développée par Organ (1988). À la lumière du cadre de référence et des études antérieures sur la relation entre les variables étudiées, l'étude soulève l'hypothèse que les deux dimensions du leadership transformatif de la direction d'école sont liées aux comportements de citoyenneté organisationnelle du personnel enseignant.

La méthode utilisée s'inscrit dans une perspective quantitative. Plus précisément, c'est une étude descriptive de type corrélationnel. La variable prédictive, le leadership transformatif a été mesurée à l'aide de l'adaptation canadienne du *Multifactor Leadership Questionnaire* (Bass, 1990) produite par Silins (1992). Dans sa version initiale, ce questionnaire comporte 28 items. Cependant, après une analyse menée sur les 28 items, 24 seulement sont retenus. La variable critère est la citoyenneté organisationnelle du personnel enseignant et elle a été estimée à l'aide d'un questionnaire de 24 items inspiré de celui présenté par Podsakoff et al. (1990). Il fut traduit, adapté et validé par Dussault et Deaudelin. L'échantillon provient de 267 enseignants d'écoles

publiques francophones des ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire de la région Mauricie - Bois-Francs.

Les résultats démontrent que le personnel enseignant considère que le directeur de leur école adopte des comportements modérés de leadership. Au regard de la citoyenneté organisationnelle, le personnel enseignant de l'étude rapporte adopter fréquemment de tels comportements. En effet, cette étude démontre que le leadership des directions d'école perçu par les enseignants est lié aux comportements de citoyenneté organisationnelle et plus particulièrement aux comportements de tolérance, de prévenance et de civisme.

Les résultats révèlent aussi que la dimension transformationnelle du leadership de la direction et ses facteurs semblent corrélés positivement avec les comportements de tolérance, de prévenance et de civisme des enseignants alors que seul le facteur stimulation intellectuelle est corrélé avec les comportements d'altruisme des enseignants. Ils montrent de plus que le leadership transactionnel du directeur n'est corrélé qu'avec les comportements de tolérance, de prévenance et de civisme des enseignants. Les résultats ne permettent donc pas le rejet total de l'hypothèse et la soutiennent partiellement. En conséquence, on peut dire que l'étude démontre que le leadership des directions d'école perçu par les enseignants est lié aux comportements de citoyenneté organisationnelle, notamment les comportements de tolérance, de prévenance et de civisme.

Au point de vue pratique, cette étude suggère un effet du leadership transformatif de la direction sur certains comportements de citoyenneté organisationnelle du personnel enseignant d'où l'importance de la sélection des directions d'école et de la mise en place de programmes de formation au leadership destinés à la direction. Également, elle met en lumière l'importance de la sélection du personnel enseignant qui doit être sensible aux comportements d'entraide comme ceux de la citoyenneté organisationnelle. De plus, divers éléments peuvent être retenus pour l'évaluation, tant des directions que du personnel enseignant. En ce qui concerne la direction, on demande aux leaders d'avoir du charisme tout en étant une source de stimulation intellectuelle, car c'est elle qui est appelée à motiver le personnel, à encourager le travail bien fait, à récompenser et à pratiquer la gestion par l'exception. Bref, on demande à la direction d'exercer un leadership transformatif qu'il faut évaluer. Par ailleurs, le personnel enseignant fait de plus en plus face à de nouvelles responsabilités et il est perçu, à l'instar de la direction, comme un modèle dans l'école. Il faut donc penser à évaluer tant le leadership des enseignants que leurs comportements de citoyenneté organisationnelle.

Au plan théorique, l'étude innove en analysant plusieurs comportements de citoyenneté organisationnelle des enseignants et en les mettant en relation avec le leadership transformationnel et transactionnel de la direction. Ce faisant, l'étude suggère une certaine clarification des effets du leadership de la direction.



La présente étude possède tout de même quelques limites. Tout d'abord, les sujets de l'échantillon proviennent d'une région spécifique. Il faut donc restreindre la généralisation des résultats à la seule population des directions d'école et du personnel enseignant de la région Mauricie- Bois-Francs. Il importe également de rappeler que les directions d'école ne font pas partie de l'échantillon. Une autre limite réside dans l'instrument de mesure du leadership. En effet, la validité de l'instrument de mesure produit par Silins (1992) n'a pas été démontrée empiriquement. Des études de validation devraient donc être effectuées.

Ainsi, des recherches subséquentes devraient vérifier l'hypothèse de cette étude avec d'autres populations dans une perspective de généralisation et de validation du modèle de leadership de Bass (1985) en milieu scolaire. Il serait opportun de faire une évaluation multiple avec du personnel enseignant, du personnel de direction ainsi que des intervenants du milieu scolaire afin d'élucider les qualités requises pour exercer un leadership transformatif dans une école.

La poursuite de telles recherches dans le milieu scolaire permettrait d'identifier les comportements de la direction qui suscitent la citoyenneté organisationnelle chez le personnel enseignant. Comme les défis actuels sont de taille dans les écoles et que c'est un rôle de leadership qui est dorénavant exigé pour animer l'équipe école et la communauté éducative, tous les éléments pertinents aux comportements de leadership sont essentiels pour aider les

organisations scolaires à surmonter ces grands défis. En somme, l'analyse du leadership de la direction constitue un domaine de recherche encore fertile en découvertes.

## RÉFÉRENCES

- Avolio, B.J., & Bass, B. M. (1988). Transformational leadership, charisma, and beyond. In J. G. Hunt, B.R. Baliga, H.P. Dachler & C.A. Schriesheim (Eds.), *Emerging leadership vistas*. Lexington, MA : Lexington Books.
- Bart, R. S. (1991). *Improving school from within*. San Francisco : Jossey Bass.
- Bass, B. M., & Avolio, B.J. (1988). *Manual for the multifactor Leadership questionnaire*. Form 5 (revised). Binghamton, NY : Center for leadership studies. State University of New York at Binghamton.
- Bass, B. M., & Avolio, B.J. (1990). *Transformational leadership development: Manual for the Multifactor Leadership questionnaire*. Palo Alto, CA Consulting Psychologists Press.
- Bass, B. M., ,Avolio, B.J. & Goodheim, L. (1987). Biography and the assessment of transformational leadership at the world class level, *Journal of management*, 13(1), 7-19.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and beyond expectations*. New York: Free Press.
- Batson, C.D. (1983). Prosocial motivation : Is it ever truly altruistic? In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 16, 65-122. New York: Academic Press.
- Batson, C.D., & Coke, J.S. (1981). *Empathy* : A source of altruistic motivation for helping? In J.P. Rushton & R.M. Sorrentino (Eds), *Altruism and helping behavior : Social, personality, and development perspectives* (pp. 167-187). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bolman , L. & Deal, T. (1994). Looking for leadership: another search party's report. *Educational Administration Quaterly*, 30 (1), 77-96.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C. Rowan, B., & Lee G. V. (1982). *The instructional management role of principal*. Educational Administrative Quaterly, 18 (3), 34-64.
- Boyan, N. (1988). Describing and explaining administrative behavior. In N.J. Boyan (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration* (pp. 77-98). New York : Longman.
- Brief, A.P., & Motowidlo, S.J. (1986). Prosocial organizational behaviors. *Academy of management Review*, 11, 710-725.

- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London : Sage.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York : Harper and Row.
- Cox, P. (1983). Complementary roles in successful change. *Educational leadership*, 41 (3), 10-13.
- Crandall, D. (1983). The teacher's role in school improvement. *Educational Leadership*, 41 (3), 6-9.
- Deluga, R.J. (1995). The relationship Between Attributional Charismatic Leadership and Organizational Citizen Behavior. *Journal of applied Social Psychology*, 25, 18, 1652-1669.
- Dubin, A. E. (1987). Administrative training : socializing our school leaders. *Planning and changing*, 18 (1), 33-37.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37 (October), 15-24.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. New York: The Falmer Press.
- Gezi, K. (1990). The role of leadership in inner-city schools. *Educational Research Quaterly*, 12 (4), 4-11.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation. (1997). Avant-projet de loi. Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique. Allocution de Mme Pauline Marois, ministre de l'éducation et ministre de la Famille et de l'Enfance à l'ouverture de la Commission parlementaire de l'éducation. <http://www.meq.gouv.qc.ca/MINISTRE/minis97/a970902.htm>.
- Graham, J. W. (1986). *Organizational citizenship informed by political theory*. Paper presented at the annual meeting of the Academy of Management, Chicago, IL.
- Graham, J. W. (1991). An essay on organizational citizenship behavior. *The employee Responsibilities and rights Journal*, 4, 249-270.
- Griffiths, D. (1988). Administrative theory. In N.J. Boyan (Eds.), *Handbook of research on Educational administration* (pp. 27-51). New York: Longman.
- Hall, G., & Hord, S. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. New York: State University.
- Hallinger, P., & McCary, C. (1990). Developing the strategic thinking of

- instructional leaders. *The Elementary School Journal*, 91 (2), 89-107.
- Hallinger, P., Mai C., & Heck R. H. (1996, April). *The principal's role in school effectiveness: An assessment of substantive findings, 1980-1995*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Heck, R. H., Larsen T. J., & Marcoulides G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement : validation of a causal model. *Educational Administration Quaterly*, 26(2), 94-125.
- Hipp, K.A. (1996, Avril). *Teacher efficacy: Influence of principal leadership behavior*. Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Immegart, G. (1988). Leadership and leader behavior. In N.J. Boyan (Eds), *Handbook of research on Educational administration* (pp. 259-277). New York: Longman.
- Karambayya, R. (1986). *Citizenship in organizations*. Unpublished manuscript, York University.
- Karambayya, R. (1988). ). *Citizenship in organizations: A redefinition and research implications*. Unpublished manuscript, York University.
- Koh, W. L., Steers R., & M. Terborg ,J. R.(1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance. *Journal of Organizational Behavior*; 16, 319-333.
- Konovsky, M. A., & Organ, D. W. (1996). Dispositional and contextual determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*; 17, 253-366.
- Leithwood, K., (1994). Leadership for school restructuring. *Education Administration Quaterly*, 30(4), pp. 498-518.
- Leithwood, K., Begley, P., & Cousins, B. (1990). The nature, causes and consequences of principal' practices: An agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 88 (4), 5-31.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Fernandez, A. (1993). *Secondary school teachers' commitment to change : The contributions of transformational leadership*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Louis, K., & Miles M. (1990). *Improving the urban schools: What works and why*. New York: Falmer.

- McLaughlin, M. (1990). The Rand change agent stuffy revisited: macro perspectives and micro realities. *Educational Researcher*, 19 (9), 11-16.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior : The good soldier syndrome*. Lexington, MA : D.C. Heath.
- Organ, D. W. (1990). The motivational basis of organizational citizenship behavior'. In : Staw, B.M. and Cummings, L.L. (Eds). *Research in Organizational Behavior*, Vol. 12, JAI Press, Greenwich, Ct, pp. 43-72.
- Organ, D. W. (1994). Personality and Organizational Citizenship Behavior. *Journal of management*. Vol.20, No.2, 465-478.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human performance*, 10(2): 85-97.
- Organ, D. W., & Konovsky, M. (1989). Cognitive versus affective determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of applied psychology*, 74, 157-164.
- Organ, D. W., et Lingl A. (1995). Personality, Satisfaction, and Organizational citizenship behavior. *The journal of social Psychology*, 135(3), 339-50.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H. & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviours. *Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Podsakoff, P., M. & MacKenzie, S. B. (1997). *Kerr and Jermier's substitutes for leadership model : background, empirical assessment and suggestions for future research*. *Leadership quarterly*, 8-3 : 117-125.
- Podsakoff, P., M. MacKenzie, S. B., & Bommer, W. H. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Management*; 22(2), 259-298.
- Podsakoff, P., M. MacKenzie, S. B., & Hui, C. (1993). Organizational citizenship behaviors and managerial evaluations of employee performance : a review and suggestions for future research. *Human Resources management*, 11:1-40.
- Puffer, S.M. (1987). Prosocial behavior, noncompliant behavior, and work performance among commission salespeople. *Journal of Applied Psychology*, 72, 615-621.

- Sashkin, M. & Walberg, H. (1993). *Educationnal leadership and school Culture*. McCutchan Publishing Corp., 2940 San Pablo avenue, P.O. Box 774, Berkeley, CA.
- Sashkin, M. (1988). The visionary principal: School leadership for the next century. *Education and Urban society*, 20, 239-249.
- Schnake, M., Dumper, M. P. & Cochran, D. S. (1993). The relationship between « traditional » leadership, « super » leadership, and organizational citizenship behavior. *Group and Organization Management*; 18 (3), 352-365.
- Sergiovanni, T. (1991). *The principalship : A reflective practice perspective* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Sergiovanni, T. (1995). *The principalship : A reflective practice perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Silins, H. C. (1992). Effective leadership for school reform. *The Alberta Journal of Educational Research*; 38(4),317-334.
- Silins, H. C. (1994). Leadership characteristics and school improvement. *Australian Journal of Education*, 38(3), 266-281.
- Tichy, N. & De Vanna, M. (1986). *The transformational leader*. New York : John Wiley.
- Vallerand, R.J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques: implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 30(4), 662-680.
- Willower, D. (1988). Synthesis and projection. In N.J. Boyan (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 729-748). New York : Longman.
- Yukl, G.A. (1989). *Leadership in organizations* (2<sup>nd</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Yukl, G.A. (1994). *Leadership in organizations* (3<sup>rd</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review*, 55, 67-68.



## APPENDICE A

### DESCRIPTION DU PROJET

Le 18 mars 1998

Madame,  
Monsieur,

Les conditions de travail des enseignantes et des enseignants sont sans contredit des sujets d'actualité. Bien que plusieurs études aient permis de mieux cerner le phénomène du stress, sa relation avec des variables comme le leadership de la direction, les croyances et les comportements des enseignants restent à explorer si on veut en arriver à posséder des outils efficaces pour mieux gérer le stress.

Dans cette optique, nous effectuons actuellement une recherche avec l'appui de la direction du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de la Commission scolaire des Bois-Francs. Cette étude porte sur les relations entre le leadership de la direction d'école, les croyances professionnelles des enseignants, leurs comportements au travail ainsi que leur niveau stress. Pour ce faire, nous recueillons des données au moyen d'un questionnaire. Nous nous permettons de vous faire parvenir le questionnaire ci-joint et nous vous demandons de le compléter et de le retourner, le plus tôt possible, dans l'enveloppe pré-affranchie. Sachez que votre participation nous est fort précieuse, et que nous vous en remercions à l'avance. Bien entendu, vos réponses revêtent un caractère strictement anonyme et aucun participant à l'étude ne sera identifié car seules les données de groupe seront traitées et apparaîtront dans les rapports.

Merci de votre collaboration,

Marc Dussault, Ph.D., responsable  
Département des sciences de l'éducation, UQTR  
Courrier électronique : [Marc\\_Dussault@uqtr.quebec.ca](mailto:Marc_Dussault@uqtr.quebec.ca)  
Tél. 819 376 5094

## APPENDICE B

### **QUESTIONNAIRES**

## RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX<sup>1</sup>

**Veuillez compléter les éléments suivants afin que nous  
puissions vous connaître professionnellement.**

Ordre d'enseignement :      Préscolaire ☐      Primaire ☐  
    Secondaire général ☐ Éducation des adultes ☐  
    Formation professionnelle ☐

Taille de l'école (nombre d'enseignantes et d'enseignants) :

Sexe : F ☐ M ☐

[illegible]Statut d'emploi : Permanent ☒ Non permanent ☐

Nombre d'années d'expérience en enseignement : \_\_\_\_\_ ans

Nombre d'années de scolarité reconnues : \_\_\_\_\_ ans

Année de naissance : \_\_\_\_\_

Sexe de la direction de votre école : F ☐ M ☐

**Nous aimerions aussi connaître votre perception générale de votre travail. C'est pourquoi nous vous demandons de compléter les trois échelles suivantes.**

1- Indiquez sur l'échelle suivante jusqu'à quel point vous êtes satisfait de votre emploi en général.

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Satisfait	Très satisfait	Extrêmement satisfait

2- Indiquez sur l'échelle suivante jusqu'à quel point vous êtes stressé au travail.

1	2	3	4	5
Pas du tout stressé	Peu stressé	Stressé	Très stressé	Extrêmement stressé

3- Indiquez sur l'échelle suivante jusqu'à quel point vous êtes soutenu et aidé au travail.

1	2	3	4	5
Pas du tout soutenu et aidé	Peu soutenu et aidé	Modérément soutenu et aidé	Très soutenu et aidé	Extrêmement soutenu et aidé

<sup>i</sup> Dans le présent questionnaire, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Ce questionnaire vise à mettre en lumière l'approche personnelle du leader de votre école. Lisez chaque énoncé et évaluez, à l'aide de l'échelle suivante, dans quelle mesure il décrit bien le leadership de la direction de votre école : Fortement en désaccord, Légèrement en désaccord, Légèrement d'accord et Fortement d'accord

	1. Fortement en désaccord	2. Légèrement en désaccord	3. Légèrement d'accord	4. Fortement d'accord
1. Il insiste pour obtenir de nous le meilleur rendement.....	1	2	3	4
2. Il possède les aptitudes pour surmonter tous les obstacles.....	1	2	3	4
3. Il dirige par ce qu'il fait et non pas uniquement par ce qu'il dit....	1	2	3	4
4. Il est respecté de tous.....	1	2	3	4
5. Il symbolise le succès au sein de notre profession.....	1	2	3	4
6. Il suscite l'enthousiasme par ses visions (ou ses façons de voir)....	1	2	3	4
7. Il attend beaucoup de nous en tant que professionnels.....	1	2	3	4
8. Il ne se contentera pas d'un rendement moyen, faute de mieux.....	1	2	3	4
9. Il nous encourage à être un membre de l'équipe.....	1	2	3	4
10. Il fait passer les objectifs de l'école avant ses besoins personnels...	1	2	3	4
11. Il nous donne le sentiment d'être un leader et d'agir comme un leader.....	1	2	3	4
12. Il fournit de bons modèles à suivre.....	1	2	3	4
13. Il nous donne le sentiment d'un objectif global à atteindre.....	1	2	3	4
14. Il nous met au défi d'examiner à nouveau nos hypothèses.....	1	2	3	4
15. Il nous incite à réfléchir à ce que nous faisons.....	1	2	3	4
16. Il nous pousse à repenser la façon de faire les choses.....	1	2	3	4
17. Il nous aide à trouver un soutien auprès d'un personnel extérieur...	1	2	3	4
18. Il nous complimente lorsque nous faisons un travail remarquable..	1	2	3	4
19. Il procure de la formation pour des habiletés pertinentes.....	1	2	3	4
20. Il nous traite comme des personnes ayant des besoins particuliers.	1	2	3	4
21. Il est plein d'attention pour nos besoins personnels.....	1	2	3	4
22. Il manifeste une reconnaissance particulière pour du bon travail....	1	2	3	4
23. Il nous assure qu'avec de l'effort, nous pouvons obtenir tout ce que nous voulons.....	1	2	3	4
24. Il nous donne de l'information pertinente.....	1	2	3	4
25. Il nous aide à obtenir ce que nous voulons.....	1	2	3	4
26. Il ne nous demande de faire que le travail qui est essentiel.....	1	2	3	4
27. Il est satisfait d'un rendement à partir de vieilles façons de faire si elles fonctionnent.....	1	2	3	4
28. Il n'apporte aucun changement si tout va bien.....	1	2	3	4

À l'aide de l'échelle suivante, indiquez dans quelle mesure chacun des énoncés décrit bien votre comportement au travail.

	1)Fortement en désaccord	2) Moyennement en désaccord	3) Légèrement en désaccord	4) Ni en désaccord, ni en accord	5) Légèrement d'accord	6) Moyennement d'accord	7)Fortement d'accord
1. J'aide ceux qui ont une lourde charge de travail.....	1	2	3	4	5	6	7
2. Je suis celui qui met toujours du sable dans l'engrenage.....	1	2	3	4	5	6	7
3. J'estime qu'il faut travailler honnêtement pour mériter honnêtement mon salaire.....	1	2	3	4	5	6	7
4. Je perds beaucoup de temps à me plaindre de choses insignifiantes.....	1	2	3	4	5	6	7
5. Je tente d'éviter de causer des problèmes à mes collègues de travail.....	1	2	3	4	5	6	7
6. Je m'adapte aux changements qui surviennent dans l'école...	1	2	3	4	5	6	7
7. J'ai tendance à faire « une montagne d'un rien ».....	1	2	3	4	5	6	7
8. Je prends en considération l'impact qu'ont mes actions sur mes collègues de travail.....	1	2	3	4	5	6	7
9. J'assiste aux réunions qui ne sont pas obligatoires mais qui sont considérées importantes.....	1	2	3	4	5	6	7
10. Je suis toujours prêt à donner un coup de main à mon entourage.....	1	2	3	4	5	6	7
11. J'assiste aux activités socio-culturelles de l'école pour lesquelles je ne suis pas sollicité mais qui contribuent à la bonne image de l'école.....	1	2	3	4	5	6	7
12. Je lis les avis et les mémos émis par la direction et en suis les directives.....	1	2	3	4	5	6	7
13. J'aide ceux qui ont été absents.....	1	2	3	4	5	6	7
14. Je respecte les droits des autres.....	1	2	3	4	5	6	7
15. J'aide spontanément ceux qui ont des problèmes reliés au travail.....	1	2	3	4	5	6	7
16. Je suis toujours concentré sur ce qui ne va pas plutôt que sur les côtés positifs.....	1	2	3	4	5	6	7
17. Je fais les démarches nécessaires pour prévenir des problèmes avec mes collègues de travail.....	1	2	3	4	5	6	7
18. Mon assiduité au travail est supérieure à la norme.....	1	2	3	4	5	6	7
19. Je trouve toujours à redire à ce que fait la direction.....	1	2	3	4	5	6	7
20. Je suis soucieux de l'influence que peut avoir mon comportement sur le travail de mes collègues.....	1	2	3	4	5	6	7
21. Je ne prends pas de pauses supplémentaires.....	1	2	3	4	5	6	7
22. Je me conforme aux règles et aux règlements de l'école même quand personne ne me surveille.....	1	2	3	4	5	6	7
23. J'aide à orienter les nouveaux enseignants même si ça ne m'est pas demandé.....	1	2	3	4	5	6	7
24. Je suis un des enseignants les plus consciencieux de l'école.	1	2	3	4	5	6	7

Pour chacun des énoncés, indiquez votre niveau d'accord en encerclant le chiffre correspondant le mieux à votre opinion.

	1) Fortement en désaccord	2) Modérément en désaccord	3) Légèrement en désaccord	4) Légèrement d'accord	5) Modérément d'accord	6) Fortement d'accord
01. Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire. ....	1	2	3	4	5	6
02. Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence de leur milieu familial.....	1	2	3	4	5	6
03. La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux.....	1	2	3	4	5	6
04. Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline.....	1	2	3	4	5	6
05. Quand un élève a de la difficulté à faire un devoir, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau.....	1	2	3	4	5	6
06. Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner.....	1	2	3	4	5	6
07. Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles.....	1	2	3	4	5	6
08. Ce qu'un enseignant peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur son rendement scolaire.....	1	2	3	4	5	6
09. Quand les notes de mes élèves s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces.....	1	2	3	4	5	6
10. Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept en mathématique, c'est peut-être parce que je connaissais les étapes nécessaires à l'enseignement de ce concept.....	1	2	3	4	5	6
11. Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même.....	1	2	3	4	5	6
12. Si un élève ne se souvient pas des informations que j'ai transmises au cours précédent, je saurais quoi faire, au cours suivant, pour qu'il s'en rappelle.....	1	2	3	4	5	6
13. Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre.....	1	2	3	4	5	6
14. Un enseignement de qualité peut venir à bout de l'influence du milieu familial sur l'élève.....	1	2	3	4	5	6
15. Si un de mes élèves était incapable de faire un devoir, je serais en mesure d'évaluer avec précision si le devoir était trop difficile.....	1	2	3	4	5	6
16. Même un enseignant qui possède des habiletés à enseigner peut n'exercer aucune influence sur de nombreux étudiants.	1	2	3	4	5	6

Nous aimerions connaître les aspects de votre travail qui produisent le stress chez les enseignants. C'est pourquoi, nous vous demandons : Jusqu'à quel point les facteurs suivants sont-ils une source de stress pour vous au travail?

Pour chacun des facteurs, encerclez le chiffre correspondant le mieux à votre perception					
0	1	2	3	4	
Aucun stress	Peu de stress	Stress moyen	Stress élevé	Stress très élevé	
			aucun stress	peu de stress	stress moyen
				stress élevé	stress très élevé
1- Un plan de carrière médiocre (peu de chance d'obtenir de l'avancement).....	0	1	2	3	4
2- Une classe difficile .....	0	1	2	3	4
3- Le peu de reconnaissance pour l'enseignement de qualité.....	0	1	2	3	4
4- La responsabilité envers les élèves (ex. leur succès) .....	0	1	2	3	4
5- Des élèves bruyants.....	0	1	2	3	4
6- Le peu de motivation des élèves .....	0	1	2	3	4
7- Un salaire insuffisant .....	0	1	2	3	4
8- Trop de travail à faire (ex. la préparation pour les cours et la correction).....	0	1	2	3	4
9- Le trop grand nombre d'élèves dans les classes .....	0	1	2	3	4
10- Le maintien de la discipline dans la classe .....	0	1	2	3	4
11- Le travail administratif (ex. remplir des formulaires).....	0	1	2	3	4
12- La pression des parents .....	0	1	2	3	4
13- Des programmes mal définis (ex. pas suffisamment ou trop détaillés).....	0	1	2	3	4
14- Le manque de temps à consacrer aux élèves individuellement .....	0	1	2	3	4
15- Le manque d'équipement et sa mauvaise qualité.....	0	1	2	3	4
16- L'attitude et le comportement des autres enseignantes et enseignants .....	0	1	2	3	4
17- Le comportement impoli ou insolent des élèves.....	0	1	2	3	4
18- La pression de la direction et des agents de l'éducation .....	0	1	2	3	4

Merci de votre participation